

LTD（話し合い学習法）の実践

清水 強志

創価大学学士課程教育機構 准教授

講義場面での学生は既成事実を単に記憶することを頻繁に行っている。それとはまったく対照的に、LTDのダイナミックスは自分自身の知的能力や対人関係能力を評価する機会を与え、水準の高い分析的思考を促進する。また（中略）（学生は）批判的な思考スキルも習得する。（J. レイボウ他, 1996, pp.15-16）

1. 創価大学とアクティブ・ラーニング

2012年8月、高等教育の改革について議論してきた中央教育審議会（以下、「中教審」と略）は、答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」をまとめた。そこでは、急激に変化し、予測困難な時代においては高等教育段階で「学士力」を培うことが求められると述べられている。そして、学士力の重要な要素として、具体的に以下の4点を挙げている。つまり、第一に、知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする「認知的能力」。第二に、人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いうる「倫理的、社会的能力」。第三に、総合的かつ持続的な学修経験に基づく「想像力と構想力」。そして、第四に、想定外の困難に際して的確な判断をするた

めの基盤となる「教養、知識、経験」である（中教審, 2012: p. 5）。

そして、「学士力」を育み、さらに生涯にわたって学び続け、かつ主体的に考える力を身につけるために、アクティブ・ラーニングなどへの学士課程教育の質的転換の必要性について以下のように述べている¹。「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。（中略）学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要」（中教審, 2012: p. 9）であり、質的転換への好循環をつくり出す始点として「質を伴った学修時間の実質的な増加・確保が不可欠」（中教審, 2012: p. 14）である。

創価大学では、2000年5月に教育・学習活動支援センター（CETL）を開設して以来、アクティブ・ラーニングに関して相当に進んだ取り組みを行っている。実際、2001年1月の第1回教授法ワークショップ「多人数授業への対応と工夫」〔講師：杉江修治先生（中京大学）〕を皮

1 質的転換をはかる教育方法としては、アクティブ・ラーニングの他に、インターンシップなどによる教室外学修プログラムが挙げられている。

切りに、学生同士で互恵的な話し合いを行わせる「協同学習」に関する講習会を10年以上にわたって開催し、のべ500名ぐらいが参加している。

本稿で紹介するLTD（‘Learning Through Discussion’の略）は協同学習の1つで、第2回教授法ワークショップ「大学の授業におけるグループ学習の活用：LTD話し合い学習法」

〔講師：安永悟先生（久留米大学）、2002年10月〕を開催して以来、CETLが積極的に推奨してきた技法の1つである。本学経済学部や経営学部の基礎ゼミの標準的な指導法として位置づけられており、現在、法学部も組織的に教員研修を行っている。また、その他の専任教員においても個別に活用している教員も少なくない。筆者も例外でなく、現在、共通科目の2つの演習科目においてLTDを用いている。

本稿では、LTDについて概略した上で²、3つの事例について紹介する。その際、LTDを行う前後のアンケートおよび振り返りシートへの自由記述、さらに最終授業時の「授業評価アンケート」結果等も参照し、導入の工夫と効果についても明らかにする。

2. LTD（話し合い学習法）

LTDは、1962年にアメリカの社会心理学者ヒル博士によって提唱され、丸野・安永の翻訳（1996）によって日本に紹介された。「グループ・ディスカッションを通して学ぶ技法」であるが、単にグループ・ディスカッションをすれば良いというものではない。個人による予習（個人思考）と小グループによるミーティング（集団思考）の組み合わせによって、読書課題

表1 LTD 予習における過程

＜予習の過程プラン＞			
ステップ1 課題文の把握	全体像の把握	理 解	
ステップ2 語いの理解	言葉調べ	↓	
ステップ3 主張の理解	主張のまとめ	↓	
ステップ4 話題の理解	話題のまとめ	↓	
ステップ5 知識の統合	知識との関連づけ	関連づけ	
ステップ6 知識の適用	自己との関連づけ	↓	
ステップ7 課題の評価	建設的評価と改善	評 価	
ステップ8 リハーサル	ミーティングの準備	準 備	

表2 LTD ミーティングにおける過程

＜ミーティングの過程プラン＞			
ステップ1 導入	雰囲気づくり	3分	準 備
ステップ2 語いの理解	言葉の定義と説明	3分	理 解
ステップ3 主張の理解	全体的な主張の討論	6分	↓
ステップ4 話題の理解	話題の選定と討論	12分	↓
ステップ5 知識の統合	知識との関連づけ	15分	関連づけ
ステップ6 知識の適用	自己との関連づけ	12分	↓
ステップ7 課題の評価	建設的評価と改善	3分	評 価
ステップ8 集団の評価	ミーティングの評価	6分	↓
(合計60分)			

を相乗的に深く理解できるように仕組みられているのである。そして、相乗的な効果を得るために、予習およびミーティングに8つの過程プランを設定している。標準的な流れは表1、表2の通りである。学生は過程プランに沿って読書課題を予習し、予習ノートを作成する。そして、ミーティングの際には、それを手掛かりに（読書課題を見ない状態で）、グループの仲間との対話を通して理解を深めていく。また、ミーティングにおける8つの各ステップには、時間が設定されている³。

各ステップの予習方法について概略すれば、学生は予習の段階では、まず、全体像がわかるまで繰り返し読み（St. 1）、次に、単語の意味を正しく理解するために語彙を調べる（St. 2）。筆者自身はSt.2の重要性を伝えるために、「青」と「恋愛」という言葉を取りあ

2 詳しくは、ジェローム・レイボウ他（1996）などを参照のこと。

3 ただし、J. レイボウ他（1996）によれば、時間は経験的に得られた理想であり、「時間制限は集団の学習を妨害するために使用されるべきではなく、むしろ本質的でない討論を最小限にとどめたり、高次の学習の展開や高水準での複雑な討論を促進するために用いられるべき」（レイボウ他 1996, p.31）という。それゆえに読書課題や学問分野によっては、LTDを2回の授業にわけ、ステップ4を50分にまで増やすこともありうると言及している。

げ、日頃、よく使われる言葉であっても、正確に意味を把握した上で使用しているわけではなく、感覚的に把握したままに使用していることが多いことに気付かせた上で、辞書での説明を紹介している。そのことによって学生の動機づけが強まることを経験的に感じているからである。続いて著者の主張を簡潔にまとめ（St. 3）、その主張を理解するために効果的に挿入された話題を探す（St. 4）。ここまでの読書課題を理解する過程となっている。付言すれば、読書課題を1回読むだけでは予習ノートの作成は不可能である。自然に複数回読み直すことを余儀なくされているのである。

読書課題を正確に理解した後、読書課題から学んだ内容を自分の知識、さらには自己に関連付ける（前者がSt. 5、後者がSt. 6に該当）。St. 5により、記憶の促進や知識の日常生活へ適用につながる。また、St. 6によって、読書課題から得られた知識が個人的価値や意味を持ち、生きる力（知恵）を育てることになる。強調するが、St. 5およびSt. 6はSt. 2以上に絶大な効果を有していると考えられる。すなわち、単に読み、記憶するなどの受動的な学習から一転し、読書課題から得られた知識を自己に関連付ける「能動的な思考」を強制させられる。実際、これまでの受講者においては、得た情報・知識に対して自分の視点・考えを関連付けることができないという学生は決して少なかった。受動的な学習に慣れ親しんできた学生にとっては、「創造する」という学習において思考が停止してしまうようである。しかし、実際、LTDを重ねて行くことで次第に発言できるようになっていく。なお、St. 5とSt. 6に関しては、話し合いを通して同じ課題でもまったく考える内容や関連付けが異なることに驚き、高まった関心によって能動的な思索が深められる。さらに、よく見かける光景として信頼関係が築かれたグループにおいては、深刻な「個人の経験」を語り始める学生も少なくない。そうした個人の経験を共有したグループ

は、さらに能動的な学びが促進されていく。予習方法に話を戻すと、St. 6ののち、読書課題についての建設的な評価（St. 7）を行い、最後に、頭の中でリハーサル（実際のグループ学習を想定してシミュレーション）を行う（St. 8）。

学生はこうして作成された予習ノートを持ってミーティングに臨むが、本稿では予習とミーティングでステップが対応していないSt. 1とSt. 8についてのみ触れることにする。ミーティングのSt. 1では参加者の心身の状態や予習状況を把握しながら、ミーティングを行うための雰囲気づくりを行う（3分）。また、St. 8では、「望ましい学習集団」をつくるために当日のミーティングを振り返り、次回のLTDのために良かった点や改善が必要と思われる点などについてきちんと話し合う（6分）。レイボウらは、「もっとも抵抗を受けるステップ」（レイボウ他1996, p.40）と述べているが、筆者の経験からも学生は意図的に無視しようとする傾向があるように思われる。しかし、本ステップは6分という長めの時間が設定されており、また何度も同じグループでLTDを行うことから非常に重要な意味を有している。

ところで、LTDの過程は、学術的に思索する「型」を個人レベルと集団レベルで体験させるものと筆者は考えている。過程を重視し、またこれまで経験したことのない、慣れない「思考の型」を強いられるので、相当の時間と労力を必要とする予習に対して面倒くさいと感じる学生は少なくない。また、決められた時間内に決められた過程内容についてディスカッションするという行為は、最初、堅苦しいと感じるようである。

しかし、グループ・ディスカッションを行うことで考える楽しさを知り、また次回はもっと予習を頑張ろうという学習の動機づけにつながっている。早い学生では、LTDの楽しさは1回目の途中から生じ、同時に、より充実させるためには予習の不十分さや読書課題の理解度

の低さを感じるようである。それゆえに、事前に作成することが必須とされ、また作成に時間のかかる予習は強制的に行われるのではなく、集団の力を利用する（協同学習をさせる）ことで、自発的に質を伴ったものとして行われるようになる。換言すれば、LTD は、まさに集団の力を借りながら、個人的思考を深めさせ、そのことが集団的思考を高め、結果、改めて個人に還元されて深い理解をもたらすという好循環を生じ続けさせることができる学習法といえる⁴。

3. LTD の教育効果と留意点

レイボウらによれば、LTD は直接扱っている読書課題を深く理解できるだけでなく、言語的スキル、分析的スキル、対人関係スキルを伸ばすことができるという（J. レイボウ他 1996, p.19）。

筆者の観点からまとめると、LTD で学ぶ利点として5点挙げられる。第一に、St.2の語彙の理解を基礎として各ステップを進めることで、読書課題の理解が深まるということである。第二に、学術的な思考の「型」を体感することでロジカルな思考やクリティカルな思考スキルが改善されるということである。第三に、コミュニケーション・スキル（適切に表現する能力と聞く能力など）の向上である。第四に、対人関係スキルの発達および互恵的な人間関係の構築について体感できることである。第五に、多様な考え方の存在を実感できることである。これは主体的学びへの動機づけにつながると同時に、他者受容を学ぶことにもなる。こうして、個人的思考と集団的思考の両者がともに非常に重要な役割を果たすことで、個人的満足と学習意欲の向上が生じ、回数を重ねていくなかで学ぶ喜びをもたらすことができるのである。

他方、LTD を行うにはいくつかの留意点も

存在する。方法についていくつか挙げれば、(1)全員が予習ノートを作成したうえで参加すること、(2)グループの構成員は毎回出席すること、(3)ミーティングの際には予習ノートを手掛かりとして、原則として読書課題を見ないことなどである。

また、レイボウらは、2つの留意点を指摘している。1つには、競争的な行動はLTDに適さないという点である。「(評価に関して) 正規曲線のどこに自分が位置するのかを気にしている学生は、自分のクラスメートにとって援助的な存在とはなれない。たとえ演習においても、学生は仲間の学生を犠牲にして、よい評価を得ようとする。(中略) 上位の成績をめざそうとする行動やその他の競争的な行動はLTDでは望ましくない」(J. レイボウ他 1996, p.48、下線清水)。

もう1つは、「討論に参加することと相互作用とは同じことではない」(J. レイボウ他 1996, p.50) との指摘である。つまり、予習ノートを順番に発表している集団では、仲間の発言を聞いたりそれに反応したりするよりも、自分がこれから話す内容に関心があるため、相互作用（誤りの修正など）ができないというのである。

他方、安永は、①協同学習の基本的な考え方と態度を理解しておくこと、また②読書課題の選定と配列の重要さという2点を指摘している（安永 2012, pp.95-96）。②について補足すれば、安永は「当該科目に関する学生の理解度や、LTD の習熟度にあわせて、適切な学習教材を準備し、配列することが、LTD 授業を実践するうえで極めて重要」(安永 2012, p.96) と述べている。

4. 事例報告

文章表現法 a (共通科目)⁵および筆者の演習

4 逆に言えば、集団学習時の状況が好ましくない場合、個人学習をまったく促進しないということを意味する。

科目（共通科目）では、基本的にグループを固定し、毎回、同じメンバーで話し合いを行っている（表3において3つの科目の特徴を簡潔にまとめた）。また、導入はほぼ共通している。つまり、LTDを行う前の週に、その説明に約60分当て、説明の後にグループを編成する。そして、グループ内で自己紹介をさせて来週のグループ員を認識して授業を終了する。なお、LTDの説明には、以下の2つの理由から安永が作成した読書課題「大学での学習法」およびその予習ノートのサンプルを用いている。第一に、読書課題を通して大学での学習観についての変革を期待しているからである。第二に、予習ノートの「型」を提示し、それを模倣させることで予習を効率的かつ正確に行わせるためである。

そして、1回目のLTDは練習と位置づけている。まず、最初の約15分をかけて「協同学習」であることを強調しながら、望ましいグループワークについて丁寧に説明をする。そして、各ステップの時間をかなり短めに設定し、

かつ、各ステップはその都度目的および話し合いの進め方等の説明をしてから話し合いを行う。そして、時間が来た段階で一旦止めて質疑応答を行い、次のステップに入るという形で進めている。2回目以降は、60分間ノン・ストップで行う⁶。

90分の構成は、最初の10分間を利用して、予習ノートの返却、質疑応答、そして、協同学習の基本（貢献、傾聴、対等、互惠的人間関係等）の確認、さらにSt. 8のミーティングの評価を必ず口頭で行うことの強調をする。そして、60分のLTDの後、振り返りシートを記入させ、残りの時間で教員による指導を行う。また、授業終了後には予習ノートを提出させ、予習方法のチェックや内容についてのコメントを記入して次週に返却している。

なお、事前質問および振り返りシートの内容は以下の通りである。事前質問は、「グループ学習の嗜好度⁷」「他者への積極的対話態度⁸」「予習状況⁹」の3つで、5段階評価（5とても／1まったく）で記入。また、終了後には、

表3 3つの科目の特徴

	文章表現法 a	共通基礎演習	共通総合演習
共通科目／専門科目	共通科目	共通科目	共通科目
履修者	全学部、全学年	全学部、全学年	全学部、全学年
成績	ABC 評価	P/F 評価	ABC 評価
履修人数	1 クラス約30名（×15クラス）	約30名弱	約20名弱
特徴	レポートの作成および学術的文章作法について学ぶ科目	創立者の思想を学ぶための（自校教育）演習科目	担当教員の専門性を活かして行われる演習科目
LTD 導入の目的	論理性やクリティカル・シンキングを理解・習得するため	難易度の高い読書課題を理解し、また真の「他者理解」を体感するため	難易度の高い読書課題を理解し、またグループ学習を通して社会学を実践的に学ぶため
LTD 回数	4 回	10回	6 回

5 筆者は、担当していないが科目担当教員にLTDの講習会を行い、適時指導を行った。また筆者の作成した事前事後アンケートを用いている。

6 2回目のみ、筆者は黒板にて現在のステップを随時伝えている。

7 質問文：あなたは、グループ学習が好きですか。

8 質問文：あなたは、積極的に人と話をするほうだと思いますか。

9 質問文：今回の予習は、どれほど十分にできていますか。

「話し合いへの参加度¹⁰」「仲間の学びへの貢献度¹¹」「LTDによる課題理解の深化度¹²」「参加したグループへの愛着¹³」の4つを5段階評価した後、感想・疑問等について自由記述するというものである。LTD後の振り返りシートでは、多くの学生が自由記述を詳細に記入しているということも特徴の1つとして挙げられる。

以下において3科目の具体的な工夫および効果について説明する。

4-1 事例1：文章表現法 a

本講義は、レポートの作成および学術的文章作法について学ぶ共通科目で、1年生の履修者が多い。本科目では、レポートの論理性やクリティカル・シンキングを理解・習得するため、全15回の授業のうち4回のLTDを行った（第7回目、第8回目、第11回目、第12回目。また、第6回目に説明を行った。4回のうち1度でも

LTDに参加した学生は425名）。なお、1回目の読書課題は、新聞社説を用いた。社説は比較的分量が少なく、また著者の主張および根拠が明確に示されているからである（St. 3およびSt. 4が比較的行いやすい）。

4回のLTDを行った前後のアンケート結果は表4の通りである。ここからグループ学習へのイメージおよび他者と話することへの積極性が徐々に向上していったことが確認される。また、予習状況は2回目と3回目には変化が見られないが、4回目には増加している。他方、事後アンケートでは、参加度および貢献度が徐々に高まっていったことが確認される。また、所属するグループへの愛着は1回目から高く、かつ、徐々に上がって行っている¹⁴。また、1回目と4回目の変化を確認するためにt検定を行った。その結果、LTDによる理解深化のみ有意差が見られなかった。しかし、これは1回目から集団思考による理解度の促進が大き

表4 文章表現法：事前・事後アンケートの平均値の変化

N = 425¹⁵

<事前アンケート>	1回目	2回目	3回目	4回目	1回と4回のt値 (カッコ内自由度)
1. グループ学習の嗜好度	3.52	3.79	3.85	3.92	- 9.43(314)**
2. 他者への積極的対話態度	3.23	3.47	3.53	3.69	- 11.37(314)**
3. 予習状況	3.30	3.46	3.46	3.60	- 4.69(314)**
<事後アンケート>	1回目	2回目	3回目	4回目	1回と4回のt値 (カッコ内自由度)
1. 話し合いへの参加度	3.78	3.97	3.99	4.05	- 4.32(316)**
2. 仲間の学びへの貢献度	3.25	3.51	3.63	3.68	- 7.65(316)**
3. LTDによる課題理解の深化度	4.09	4.06	4.02	4.13	- .24(316)
4. 参加したグループへの愛着	4.21	4.25	4.26	4.38	- 4.02(315)**

** 1%水準で有意

10 質問文：あなたは、今日の話し合いにどれほど参加できましたか。

11 質問文：あなたは、グループでの学びにどれほど貢献できましたか。

12 質問文：あなたは、LTDを通して本日の課題に関する理解がどれほど深まりましたか。

13 質問文：あなたは、このグループでの活動が好きですか。

14 基本的には同じグループを維持したが、グループ内で欠席者が多かった場合には一時的に再編を行っている。

15 ただし、1回目12.9%、2回目17.2%、3回目16.0%、4回目16.9%の欠席者がいるため、毎回の人数は変化している。

表5 読書課題の理解度と各質問との順位相関

＜事前アンケート＞	1回目	2回目	3回目	4回目
1. グループ学習の嗜好度	.17	.29	.32	.37
2. 他者への積極的対話態度	.14	.24	.24	.36
3. 予習状況	.17	.32	.42	.41
＜事後アンケート＞	1回目	2回目	3回目	4回目
1. 話し合いへの参加度	.25	.41	.38	.49
2. 仲間の学びへの貢献度	.27	.45	.50	.52
4. 参加したグループへの愛着	.32	.43	.45	.48

(すべての項目は1%水準で有意)

かったためと考えられる。その他の項目においてはすべて1%水準で有意差が見られた。

LTDによる読書課題理解の深化と各質問と関連を確認するため、順位相関をまとめたものが表5である。まず、予習状況を見ると、1回目は予習状況と理解の深化にほとんど関係がみられなかった。しかし、2回目以降関係が強くなり、3回目(.42**)と4回目(.41**)には強い相関関係が生じている。予習方法およびミーティング方法の効果的定着をみる1つの指標と考えられる。また、事前アンケートにおけるグループ学習嗜好度や積極的な他者への対話態度よりも、当日の参加度、貢献度、そしてグループへの愛着が理解の深化と強い相関関係を持っていることが確認された。実際、4回目の相関係数は、参加度(.49**)、貢献度(.52**)、グループへの愛着(.48**)となっている。これは仲間との関わり方が理解の深化に大きく関わることを示しているといえる。

なお、所属するグループへの愛着と次回の予習状況の関係について確認したところ、相関係数は、.23** (2回目の予習)、.26** (3回目の予習)、.35** (4回目の予習)と、徐々に強い相関関係が生じたことが確認された。集団の力が個人の学習の動機づけに働きかけている証拠と考えられる。

最後に、自由記述に関して簡潔に触れたい。1回目の感想で多い記述は、始まるまでの不安

や緊張、そして過程プランを徐々に進めていくうちに感じる「楽しさ」や「面白さ」である。それは自分とは異なる考えに触れ、多様な意見を知ることによって由来していると考えられている。また、LTDがよくわからない、難しい(沈黙や時間配分など)という方法に関する記述も多くみられる。そして、1～3回目を通してよく見られる記述は、予習や課題をもっと深めることの重要さに気付いたというものである。また、「次回はもっと」あるいは「○○したい」という向上心が多く確認される。

3回目と4回目には、時間配分がうまくいったよかった、沈黙がなくなうまくステップが進められたなどのLTDのやり方が理解できたことに対する満足感・達成感が見られるようになる。その一方で、4回終わっても、St. 5とSt. 6の違いが理解できないという学生もいる。

そして、4回目の記述には、予習は非常に大変であったが最後なのは「残念」「さみしい」という記述が目立ち、集団の力が大きく作用していることが確認される。なお、4回目の面白さの理由が変化している学生も数人いた。つまり、彼らはLTDを通して自分の考えや価値観が変化したことが面白かったというのである。また、4回目の感想では、読書課題について課題が長く内容もよくわからないため、予習がうまく進まなかったという学生もいた。改めて課題の選定が予習状況に直接関わってくることも

確認された。

4-2 事例2：共通基礎演習

本講義は、創立者の思想を学ぶために設けられた自校教育のための共通科目で、履修者は1、2年生が多い。読書課題は、創立者池田大作博士とN. ヤーマン博士（ハーバード大学、文化人類学者）の対談集『今日の世界 明日の文明』（河出書房新書、2007年、全10章）である。文化人類学やシンボリズムなどの難易度の高い学術用語が多用され、理解するためには十字軍遠征以来の西洋史、近年の国際情勢、さらに仏教思想などに関する広範な知識が求められる。「発刊によせて」で池田博士は「世界に渦巻く偏見や誤解を打ち破るために、同じ人間としての『共感』を育みたい」と、ヤーマン博士との対話に込められた願いについて述べ、両者は「本当の他者理解」について語り合っている。そこで、本講義では、読書課題の理解を深め、読書課題から学んだ新しい知識を日常に関連付けるだけでなく、さらにグループの仲間との「対話」を通して「他者理解」そのものについても実践的に体感することを目的としている。

LTD は各章ごとに10回行った（第1章が1

回目の練習 LTD に該当、読書課題は25頁前後（1頁約600字）。ただし、多様な学生、難易度の高い書物、そして創立者の思想を学ぶということを考慮し、次のように進め方を工夫した。すなわち、適時、LTD ステップの枠組みを緩くして60分間協同学習を行う（St. 1とSt. 8は必ず行い、St. 7は行わない。その結果、全てのステップを踏めなくても構わない）。ただし、1回目（第1章）、2回目（第2章）、9回目（第9章）は過程ステップに合わせて行う。

各質問の平均値をまとめたものが表6である。補足すると、第3章以降は読書課題の難易度が高くなっている。そのため、データを見る際には注意が必要である。とりわけ、自由記述において学生が「読書課題の難しさ」を強調したのは第3章、第5章、そして第8章であった。

グループ学習の嗜好度、他者への積極的対話態度、そして参加したグループへの愛着が緩やかに上昇している。また、2回目と9回目の予習状況が高くなっていることから、LTD 過程プランの有無が予習状況に大きく関わっていたことが改めて確認された。また、筆者が特に注目したい点はLTDによる理解度の深化であ

表6 共通基礎演習：事前・事後アンケートの平均値の変化

N = 26¹⁶

<事前アンケート>	1回目 LTD	2回目 LTD	3回目 読書課題 難	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目 読書課題 難	9回目 LTD	10回目
1. グループ学習の嗜好度	3.74	4.10	4.29	4.22	4.15	4.35	4.29	4.38	4.27	4.32
2. 他者への積極的な対話態度	3.39	3.65	3.88	3.87	4.00	4.00	4.00	3.67	3.91	4.00
3. 予習状況	2.70	3.45	2.92	2.96	2.65	2.65	3.00	2.86	3.33	3.16
<事後アンケート>	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目	9回目	10回目
1. 話し合いへの参加度	3.30	4.00	3.80	3.87	3.46	3.91	3.81	3.71	3.88	4.18
2. 仲間の学びへの貢献度	2.65	3.55	3.04	3.43	2.96	3.30	3.00	3.29	3.29	3.77
3. LTDによる課題理解の深化度	3.26	3.89	4.00	3.61	3.50	3.57	3.29	3.62	3.92	4.18
4. 参加したグループへの愛着	3.96	4.45	4.28	4.35	4.31	4.61	4.48	4.29	4.42	4.48

16 各回には欠席者がいる。26はもっとも多かった5回目の人数である。

る。つまり、第4回目以降、第1回目とほぼ同じポイントにまで下がった第7回目を境に数値が一気に上昇していき、第10回の最終章において最高値に達している。難易度の高い読書課題1冊を用いている本講義において、読書課題と格闘し続けていた学生が第8回目以降に変化が生じ、最終章において参加度、貢献度、グループへの愛着、そして、LTDによる理解の深化度が最高値になったということは、非常に重要な過程であったと考えている。

予習ノートを作成した上で、個人レベルで解決できなかったものを集団レベルで思考し、さらに新しい課題として持ち越されていくという連続した過程は非常に重要である。また第3章以降、ステップを緩くするという試みは無意味であったとは考えていない。実際、「今日の章（第3章）は、なかなか難しかったです。でも、だからこそ自由な形式でやろうと言ってやったことが理解を深めることができた（第3回目）」とある学生は述べている。過去には、たった2行の記述を理解するために60分議論し、かつ、結論が出なかったというグループもあった。結論が出た場合も、出なかった場合も、重要な意味を持っていると筆者は考えている。15回の授業全体を通して理解した時の「喜び」を何度も見てきたからである。

他方、平均値からは見えない重要な点がある。それは構成されるグループの性質が個々人に与える影響である。グループの編成には多様な要素を考慮しているが、ほぼ全員が毎回予習をして来るグループ、予習してこない学生が多いグループ、そして欠席者が多いグループなど、多様である。実際、「予習できなかったのが悔しい（第8回目）」「来週は5人集まればいいな（第9回）」などと記述する学生は、所属するグループへの愛着度がMAXの5である。他方、毎回多くの予習をしてくるにも関わらず、周囲が予習をしないことが多く、かつ必ず欠席者がいるグループの学生は、グループ学習が有益だったと述べる反面、グループへの

愛着が非常に低くなっている。しかし、集団を体験し、「他者理解」を考えるという本講義の目的としているだけに、10回目は全履修者が予習を行い（程度の違いはあるが）、グループへの愛着も3回目の3.00から10回目の3.6に上昇したことを非常に重要なできごとととらえている。

最後に、最終レポート「本講義を通して学んだこと・感じたこと」の記述を一部紹介したい。

- ◆人と話すことの楽しさを知りました。私は話すのが苦手なのですが、授業を通して、他人の意見を聴いたり、自分の意見を言ったり、書物の著書の意見を考え、探っていき、それについて討論していくことは楽しかったです。（中略）自分が意見を言うときは、素直な気持ちを言い、それをしっかりと聞いてもらってくれることが嬉しかったです。
- ◆今まで私は、自分がやらなくても誰かがやってくれるだろうという考えで、常に受身な状態で取り組んでいた。（中略）だが今回のこの授業を通し、グループ学習に対して積極的に参加していきたいという考えに変わった。
- ◆自分がどれだけ積極的であるかによって、グループ学習の質が大きく変わることを、身をもって体験した（中略）。グループ一人ひとりの意識の高さがグループ学習をより価値あるものに変えていくことを実感した。
- ◆たくさんの講義を受講していく中で自分が学習的な成長ではなく、人間的成長ができたと思った講義は初めてだった。

4-3 事例3：共通総合演習

本講義は、共通科目のなかに設定された、担当教員の専門性を活かして行われる演習科目で、履修者は1～3年生が多い。本講義の目的は、社会的に社会現象を分析できるようになること、クリティカル・シンキングの修得、そしてグループ学習を通してコミュニケーション

表7 共通総合演習：事前・事後アンケートの平均値の変化

<事前アンケート>	LTD 練習	Pre 第1章	第1章 LTD	Pre 第2章	第2章 LTD	Pre 第3章	第3章 LTD	第4章 LTD	第5章 LTD
1. グループ学習の嗜好度	3.88	4.20	4.36	4.60	4.23	4.27	4.64	4.40	4.50
2. 積極的な他者への対話態度	3.75	3.93	4.21	4.13	4.08	4.00	4.29	4.13	4.42
3. 予習状況	3.00	3.13	3.93	3.47	3.69	3.45	3.57	4.13	4.00
<事後アンケート>									
1. 話し合いへの参加度	3.69	4.31	4.36	4.06	4.23	3.91	4.14	4.40	4.38
2. 仲間の学びへの貢献度	3.44	4.06	4.43	3.75	4.15	4.09	3.71	3.93	4.15
3. LTDによる課題理解の深化度	3.87	4.31	4.64	3.56	4.00	3.91	4.43	3.93	4.00
4. 参加したグループへの愛着	4.56	4.75	4.71	4.44	4.38	3.91	4.71	4.73	4.31

能力を鍛えることである。また、社会学を実践的に体感することを意図して、比較的難しい読書課題を学ぶ過程そのものも重視している。

読書課題は、香山リカと上野千鶴子の講演を中心としたシンポジウム（専修大学人間科学部主催）をまとめた新書（『生きづらさの時代』（全5章））である。その内容は、専門で学んでいる3、4年生であっても理解するが困難である。それゆえに、1回のLTDで扱う分量は50頁程度であったが、1年生にとっては難易度が高く、専門用語を理解するだけでも苦勞する。そこで、1章から3章までに関してはある工夫をしている。すなわち、LTDを行う前の週は、予習ノートを準備した上で、内容に関する自由討論・感想交流を60分行わせ、そこで深めた内容および新しく生じた疑問等をもとに予習ノートを拡充させてからLTDを行うのである。

なお、本講義では、LTDを行うまでにさまざまな準備を行っている。つまり、最初の3回の授業においてクリティカル・シンキングおよびメディア・リテラシーについて学び、また、適時、協同学習を取り入れることでグループ学習のための雰囲気づくりも行っている。そして、4回目にLTDの説明とグループづくり、5回目に練習LTDを行う。

1回目からグループへの愛着が高くなっているのは、すでに協同学習を数回経験していることによる。また、第3章のプレ・ミーティングの時に、グループへの愛着が大きく下がってい

るが、それは履修者17名中6名（35.3%）が欠席したこと、およびその対策としてグループを統合したことでモチベーションが低下したことを考えられる。さらに、第4章のLTDで予習状況およびグループへの愛着が高まっているが、その理由は、読書課題が「学生による座談会」だったために、St. 5およびSt. 6が個人思考および集団思考において盛り上がった結果と判断される。

なお、プレ・ミーティングの3回は、次週のLTDの時よりも予習状況および理解の深化度が低くなっている。しかし、これはLTDのほうが効果的であるという証左とは考えていない。むしろ、個人レベルで取り組んだのちに自由討論をしたことで、理解度および学習への動機づけが適切に位置づけられた結果、難易度の高い読書課題に対して学生が真摯に取り組めたのではないかと考えている。

なお、本科目においては、難易度の高い読書課題ということもあり、学生にとっては予習ノートの作成は過度な負担であると同時に学習への動機づけとしてマイナスである。その結果、グループによっては欠席者も多く、予習をせずに参加するということも決して少なくない。振り返りでは、「迷惑をかけた。次回はきつと予習をしてくる」という趣旨のことが毎回書かれているが、行動が伴わない。

実際、最後のLTDになって初めて予習をしてきたという学生もいた。彼は最後の振り返りで「同じグループの皆さんには悪いことをした

と思うし、申し訳なく思う」と述べる一方で、「友人も増えたし、楽しく受けられたと思うし、この授業を取ってよかった」とも述べている。同じグループの仲間も、「A（予習をしていない学生）がいると、とても楽しいLTDになった」と述べている。

協同学習が効果的に機能したときに、多くの学生が能動的に学習に取り組む。他方、そうでない場合、グループ内でどのような相互作用が生じるのか。どのようなケースも、学生にとっては読書課題で学ぶこと以上に、社会に出てからの有益なことを実践的に学んでいると考えている。

5. むすび—授業外時間—

本稿では、授業設計の関係からLTDを4回までしか行えないが、きちんとルールに基づいて行っている例と、同じく授業の特徴からさまざまな工夫をしながらLTDを導入している例を取り上げた。

協同学習やLTDを長く実践していると、仲間を信頼した学生が予想を超えた話をする事も少なくない。とりわけ、LTDのSt.6でよく見かける光景である。本稿では具体的に紹介できないが、学生の振り返りシートで「恐る恐る仲間に語ったところ、仲間の反応に涙が出そうになった」という趣旨の記述があった。筆者自身、その状況を把握していたので、本人の振り返り（自由記述）が気になっていたが、改めて協同学習のすばらしさを再確認した。実際、

LTDの後の自由記述を読むと、学生にとって知識が知恵に変化したこと、すばらしい仲間と出会えたことなどが確認され、改めてその効果を再認識させられる。

ところで、ジェア・プロフィは、「動機づけが純粹に外発的なものである場合、活動それ自体に価値はなく、生徒が本当に価値をおいている報酬を得るための手段に過ぎない。これに対し、内発的動機づけ方略は、生徒が活動への参加自体に意義を見出すとき（あるいは見出せるようになるとき）適用される」（ジェア・プロフィ 2011, p.207）と述べている。しかし、「内発的動機づけは主として活動に対する感情的な反応である」（ジェア・プロフィ 2011, p.279）ので、学校教育において安定した動機づけの基礎とはなりえないという。そして、彼は「学習動機づけ」の重要性を指摘している。彼は「学習動機づけを高めることは、学習していることに興味をもたせ、価値を見いだせるだけでなく、どのように学習していくかについての指針を与えることでもある」（ジェア・プロフィ 2011, p.283）と述べている。本稿で詳細に述べることは割愛するが、LTDは学習動機づけを促進する指導法ととらえることができる。

実際、LTDによって動機づけられた学生は主体的に学びに取り組むことになる。そこで、最後に授業外学習の時間について触れたい。実際、学生によっては、朝方まで予習をしていたという学生もいる。

最終授業時の「授業評価アンケート」結果

表8 授業評価アンケートの結果

		2011年度前期	2011年度後期	2012年度前期	2012年度後期
共通基礎演習	授業外学習時間	3.17	3.00	2.67	3.00
	知的関心の高まり	83.3%	90.9%	100.0%	84.2%
共通総合演習	授業外学習時間	4.09	4.00	3.13	3.62
	知的関心の高まり	100.0%	80.0%	85.7%	61.5%

(一部)をまとめてみた(表8)¹⁷。毎週の授業外学習時間は、LTDを行っていることから共通基礎演習、共通総合演習のどちらも高い数値となっている。なお、2011年度前期に大幅に下がった理由として2つ考えている。1つには、もともと履修者が多くない2つの演習科目では、少数とはいえ、予習して授業に参加しなかった学生の影響が大きかったということである。もう1つは、2012年度前期からシラバスを大幅に変更したため、授業評価アンケートを行う直前までLTDを行った時とLTDを早めに終えた2012年度前期では、学生の心象が異なってしまったのではないかとということである。いずれにしても、読書課題を複数回読みながら作成された予習ノートを見ても、それほど大幅に減ったとは考えられない。一度読むだけでもそれなりの時間が必要だからである。

他方、前述したように、筆者によるLTDの導入は、グループの力によって内的動機づけを一時的に引き上げるだけではなく、知的好奇心の増大によって授業終了後にも持続させるための試みでもある。そのため、知的関心の高まりは重要な項目であり、実際に多くの学生に感じてもらえているようである¹⁸。

ところで、これまでLTDを行ってきた際に、グループ学習の最中に突然退出した学生(時間内に戻ってくるが)がいたことや欠席する学生が多いなどの問題点も存在する。また、徐々に減少傾向にある授業外学習についての改善策や集団に所属する意味を体感させるためにグループを固定し続けることの是非についても検討する必要性を感じる。

これらの課題に取り組むことを明記してむすびとしたい。

参考文献

- 香山リカ、上野千鶴子、嶋根克己、2010、『「生きづらさ」の時代』専修大学出版局。
- ジェア・プロフィ、2011、『やる気をひき出す教師－学習動機づけの心理学』中谷素之監訳、金子書房。
- 杉江修治他編、2004、『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部。
- 溝上慎一他編、2005、『心理学者、大学教育への挑戦』ナカニシヤ出版。
- 安永悟、2006、『実践・LTD 話しあい学習法』ナカニシヤ出版。
- 安永悟、2012、『活動性を高める授業づくり－協同学習のすすめ－』医学書院。
- ヌール・ヤーマン・池田大作、2007、『今日の世界 明日の文明』河出書房新社。
- J. レイボウ他、1996、『討論で学習を深めるには：LTD 話し合い学習法』丸野俊一・安永悟訳、ナカニシヤ出版。
- 中央教育審議会、2013、答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm

17 授業学習時間の回答は、5：3時間以上、4：2時間程度、3：1時間程度、2：30分程度、1：何もしなかったとなっている。また、知的関心の高まりに関しては、講義で該当する項目を選択(MA)した学生の割合である。なお、文章表現法aは、LTD予習ノートの作成以外にも多くの宿題があることから表から除外した。

18 2012年度後期の共通総合演習では「知的関心の高まり」は61.5%に減少した一方で、92.3%の学生が「学習意欲が増加した」と回答している。後者の大幅な増加は、LTDの学習動機づけの促進と考えられる。